PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 3 5 LUTEGO 1930 ROK IX

PROGRAM NAUKI HISTORJI W SZKOLE POWSZECHNEJ AUSTRJACKIEJ I NIEMIECKIEJ.

Po kilku latach prac przygotowawczych, licznych ankietach, posiedzeniach, sporach, które znalazły swój wyraz w całym szeregu namiętnych artykułów zarówno w prasie fachowej jak codziennej, Austrja i Niemcy dokonały u siebie reformy szkolnictwa tak elementarnego jak zawodowego i średniego. Szkolnictwo w tych krajach stało wysoko i w czasach przedwojennych, obecnie należy bezsprzecznie do najlepszych w Europie.

Znaczna część szkół powszechnych, oparta na zasadach *szkoły pracy* (learning by doing — uczenie przez czyn), stawia trudniejsze zadanie nauczycielowi, zmuszając go do bardzo sumiennego przygotowania się do każdej lekcji, by mógł naprawdę być głównie kierownikiem samodzielnej pracy (Selbstbetätigung) uczniów, jak tego wymaga od niego nowa instrukcja. Zarówno w austrjackim jak niemieckim programie dla szkół powszechnych zajmuje historja poczesne miejsce. Podobnie jak w szkolnictwie angielskiem i amerykańskiem rozpoczyna się zaprawiać uczniów do „historycznego myślenia“ już od najniższych stopni, przyznając historji wysokie walory wychowawcze jako nauce „wychowującej uczniów do czynnego działania w życiu, budzącej poczucie odpowiedzialności obywatelskiej wobec narodu i uspołecznienie jednostki“.

Wedle niemieckiej ustawy o szkolnictwie powszechnem z dnia 18 kwietnia 1925 r. szkoła powszechna obejmuje t. zw. Grundschule t. j. właściwą szkołę elementarną czteroletnią, stanowiącą podbudowę dla szkolnictwa średniego, zawodowego i dla również czteroklasowej wyższej szkoły powszechnej. Podobny podział istnieje i w Austrji z tą atoli różnicą, że kurs niższy obejmuje tylko trzy lata nauki a wyższy pięć lat.

Zadaniem szkoły niższej (Grundschule) jest wedle brzmienia instrukcji, wydanej przez pruskie ministerstwo oświaty, „rozwijanie sił fizycznych i umysłowych dzieci, zapewnienie im wiadomości

i umiejętności (Kenntnisse und Fertigkeiten) niezbędnych do dalszej pracy w szkole". To też powiada dalej owa instrukcja „materjału naukowego i umiejętności operowania nim nie należy jedynie zewnętrznie przyswajać dzieciom, ale o ile możności wszystko, czego się dzieci uczą, powinny wewnętrznie przeżyć i samodzielnie zdobyć". Przedmiotami nauczania w tej podstawowej szkole powszechnej są: religja, nauka o ojczyźnie (Heimatkunde), język ojczysty, rachunki, śpiew, gimnastyka, a dla dziewcząt w dwu wyższych latach nauki także roboty ręczne. Ogólna liczba godzin nauki wynosi od 18—26 tygodniowo, zależnie od środowiska i typu szkoły (ilości klas).

W pierwszym roku nauki w szkole niemieckiej niema rozgraniczenia poszczególnych przedmiotów, cała nauka skupia się dokoła poglądowej nauki o otoczeniu (heimatkundlicher Anschauungsunterricht). Od klasy drugiej każdy przedmiot nauki ma wyznaczoną liczbę godzin, jedynie nauka o ojczyźnie i język ojczysty traktowane są jeszcze łącznie (tygodniowo godzin 9, 10, 11). Program dla szkół austrjackich od najniższego stopnia wprowadza podział na przedmioty, przeznaczając na naukę o ojczyźnie w pierwszym roku nauki 3 godziny tygodniowo, w dwu następnych latach po cztery godziny. Celem tej nauki jest przygotowanie gruntu dla nauki geografji, historji i przyrody na stopniu wyższym. Droga prowadzi przez poznawanie miejscowości rodzinnej pod względem geograficznym, przyrodniczym, historycznym, przemysłowym, handlowym, kulturalnym. Punktem wyjścia jest najbliższe otoczenie dziecka: mieszkanie, dom, ogród, szkoła; dziecko obserwuje najprostsze zjawiska przyrody, przygląda się pracy różnych rzemieślników przy ich warsztatach, słucha łatwych opowiadań i uczy się śpiewek historycznych, specjalnie z daną okolicą związanych. Gdy już opanuje pewne trudności językowe i rozmiłuje się w słuchaniu, nauczyciel opowiada ciekawe podania historyczne, zdarzenia i przeżycia bohaterów, zwłaszcza odnoszące się do miejsca rodzinnego. Mają to być jakby obrazki rzucane na ekran, bez łączności rzeczowej i chronologicznej, tak dobrane i podane, by jak największe mogły budzić zainteresowanie. Z tych pierwszych lat nauki dziecko powinno wynieść tylko bardzo ogólne wiadomości historyczne, (o żadnej zwartej całości niema mowy na tym stopniu), ale zato prawdziwe zainteresowanie i zamiłowanie do przedmiotu, na którego

naukę w wyższych klasach szkoły powszechnej przeznacza program austrjacki i niemiecki po dwie godziny tygodniowo, a w ostatnim roku nauki trzy.

Celem nauki historji na stopniu wyższym szkoły powszechnej jest — wedle brzmienia instrukcji pruskiej — „przez zaznajomienie uczniów z głównemi momentami z rozwoju niemieckiego narodu i niemieckiego życia państwowego stworzyć podstawy do zrozumienia teraźniejszości i dzisiejszego państwa, poczucie współodpowiedzialności za całość państwa i narodu, oraz budzić w uczniach miłość ojczyzny i współobywateli". Wskazówki do programu austrjackiego*) jako cel nauki na tym stopniu podają „budzenie historycznego zainteresowania, utorowanie zrozumienia rozwoju historycznego w ogólności a przedewszystkiem historji Austrji, pogłębienie miłości ojczyzny i wychowanie uczniów na dobrych obywateli państwa, którzyby w przyszłości mogli rozumnie współdziałać w życiu publicznem". Zarówno austrjacka jak niemiecka instrukcja podkreślają wyraźnie, że nie jest zadaniem szkoły powszechnej dać uczniom pełny obraz dziejowego rozwoju ale raczej „przedstawić ważniejsze zdarzenia i stadja rozwoju w sposób żywy, plastyczny, w formie obrazów, z których każdy stanowi dla siebie zamkniętą całość". Obrazy grupować należy dokoła wybitniejszych postaci z uwzględnieniem historji lokalnej, w miejsce opisu — akcja.

Przedmiotem nauki historji w niemieckich szkołach powszechnych są dzieje Niemiec z uwzględnieniem żywiołu niemieckiego poza granicami niemieckiego państwa, w szkołach austrjackich historja Austrji; i w jednym i w drugim wypadku historję powszechną uwzględnia się tylko o tyle, o ile to jest potrzebne do należytego zrozumienia dziejów własnego narodu. W ostatnim roku nauki po wyczerpaniu materjału historycznego podaje się uczniom najważniejsze wiadomości z nauki o państwie i omawia z nimi rozwój poszczególnych gałęzi gospodarczego i społecznego życia (rolnictwo, rzemiosło, handel, środki komunikacyjne), tak by uczniowie doszli do pewnej syntezy i należytego zrozumienia teraźniejszości na podstawie poznania przeszłości.

---

*) *Die Schulreform in Oesterreich* II Band. *Lehrplan für ein- und zweiklassige Volksschulen*, Wien.

Wskazówki, dodane do austrjackiego programu, zalecają przestrzeganie następujących zasad przy nauczaniu historji na stopniu wyższym w szkole powszechnej:

1) naukę historji w klasie IV (czyli pierwszej stopnia wyższego) opierać należy planowo na wiadomościach, zdobytych w klasach niższych (Heimatkunde),

2) nawiązywać do śladów przeszłości, zwracając uwagę na teraźniejszość i stosunki najbliższe,

3) jest rzeczą korzystniejszą dawać uczniom plastyczne obrazy typowych stopni rozwoju, aniżeli dążyć do powierzchownego ogarnięcia całości przez nagromadzanie wielkiej ilości nazw i dat,

4) uczniowie powinni wynieść ze szkoły dokładną znajomość nielicznych ale naprawdę najważniejszych faktów, opartych na pewnej podstawie chronologicznej (mało ale dobrze),

5) uwzględniać przy nauce wartościowe pod względem wychowawczym rysy z życia wybitnych mężów i niewiast,

6) ożywiać naukę historji przez czytanie źródeł i wyjątków z mistrzowskich opracowań historycznych, dobre ryciny, odpowiednie wiersze, oglądanie pomników (ochrona zabytków),

7) naukę prowadzić należy w duchu pojednania narodów, by zaprawiać młodzież do zgodnej współpracy wolnych samoistnie o swoim losie rozstrzygających narodów.

Rozkład materjału naukowego na poszczególne stopnie nauki zależy od tego, iloklasowa jest szkoła. Kilka lekcyj z początkiem każdego roku nauki poświęca program t. zw. Vorschulung, t. j. jakby wprowadzaniu uczniów w istotną naukę dziejów. Niższy stopień szkoły powszechnej przygotowuje wprawdzie zrozumienie historycznego rozwoju przez zaznajamianie dzieci z ważniejszemi wypadkami i postaciami z ojczystej przeszłości i wskazywanie na związek ich z teraźniejszością, ale nie uwzględnia porządku chronologicznego, podając materjał historyczny, gdzie on się da rzeczowo powiązać z całokształtem nauki na tym stopniu („wo er sich im Fortgang des Gesamtunterrichtes sachgemäss einfügen lässt“). Należy zatem przed przystąpieniem do właściwej nauki historji wdrożyć uczniów do rozumienia związku między zdarzeniami i do traktowania wypadków dziejowych jako łącznej całości. Punktem wyjścia — według instrukcji — mają być zmiany w miejscowości rodzinnej znane uczniom z doświadczenia lub

słyszenia, poczem w krótkim retrospektywnym przeglądzie (czasy dziadów, zamki rycerskie, pomniki z czasów rzymskich) dochodzi się do prehistorji, ilustrując ją, o ile to możliwe zabytkami, odwiedzeniem muzeum, lub przynajmniej odpowiedniemi rycinami. Następuje omówienie życia przodków w najdawniejszych czasach, w co wierzyli i co sobie opowiadali, a więc germańskie podania o bogach i bohaterach. Zużytkowywać należy materjał legendarny, znany dzieciom z poprzedniej nauki, wykazywać jego znaczenie historyczne, przyzwyczajać do oceny znaczenia istoty czasu w historji (an das Wesen der Zeitfarbe). Rzecz tę powtarzać należy co roku ze względu na dzieci, świeżo do klas napływające, przyczem starszych uczniów można wciągać do współpracy przy omawianiu tych zagadnień, zapobiegając w ten sposób nudzie i odświeżając ich wiadomości.

W szkole trzyklasowej rozkład materjału naukowego jest następujący: Stopień I. 1. Wprowadzenie (Vorschulung). 2. Najwcześniejsze wiadomości z historji ojczystej: Nasza ojczyzna w czasach rzymskich. Starzy Germanie. Germańskie podania o bogach i bohaterach. Rozszerzenie chrześcijaństwa. 3. Nasza ojczyzna w czasie wędrówki narodów (wycofanie się Germanów. Hunowie. Słowianie. Kulturalna praca Germanów.)

Stopień II. 1. Wprowadzenie. 2. Kraje nadśródziemnomorskiego okręgu kulturalnego jako siedziba ludów, które odegrały ważną rolę w historji. Poszczególne „obrazy z dziejów“ Egipcjan, Greków i Rzymian. 3. Nasza ojczyzna w wczesnem średniowieczu (osiedlanie się, ziemia jako własność panującego, gospodarka, chłopi, rzemieślnicy, klasztory). 4. Zamki i miasta (rycerstwo, kultura dworska, wyprawy krzyżowe, targi i miasta).

Stopień III. 1. Wprowadzenie. 2. Wiek odkryć i wynalazków. 3. Rozłam religijny i jego skutki. 4. Wojny tureckie. Czasy baroku. 5. Walka o całość krajów austrjackich. Prądy kulturalne za Marji Teresy i Józefa II. 6. Rewolucja francuska i jej wpływ na Austrję i Niemcy. Walki wolnościowe. 7. Państwowy i kulturalny rozwój Austrji i Niemiec do r 1918. (Wypadki przed r. 1848. Rok 1848. Rozwój ustroju Austrji. Wojna światowa i jej skutki. Postępy na polu duchowej i materjalnej kultury.) 8. Republika austrjacka. Obecny ustrój i administracja. Stosunek Austrji do mocarstw dzisiejszych.

Program jest tak ułożony, że dzieci zawsze wpierw zapoznają się z geografją danego kraju, zanim przystępują do omawiania jego przeszłości dziejowej. Zachowany jest układ korelacyjny, umożliwiający nauczycielowi powoływanie się na wiadomości, zdobyte na lekcjach innych przedmiotów. Np. rozpoczynając omawianie dziejów nadśródziemnomorskiego okręgu kulturalnego, nauczyciel odwołuje się do tego, co dzieci wiedzą o Egipcie i Grecji z geografji, i do tych wiadomości nawiązuje opowiadanie. Instrukcja zaleca podkreślanie, że różne ludy w tym samym czasie na różnym stopniu rozwoju się znajdowały (w czasie, kiedy Egipcjanie takie piękne umieli wznosić pomniki, w takich okazałych pałacach mieszkali, tak wystawnie żyli, w innych krajach ludność mieszkała w lasach i z kamiennemi toporami i dzidami wyprawiała się na niedźwiedzia). Od obrazów historycznych stopniowo przechodzi się do łącznego traktowania wypadków dziejowych (zusammenhängende Geschichtsdarstellung). Pod względem metodycznym trzymać się należy linji rozwoju, jaką przeszła wiedza historyczna: od indywidualnie-psychologicznego przedstawiania wypadków (wysunięcie osobistości, opowiadanie o czynach) do socjalnie-psychologicznego pojmowania (stosunki historja kultury). Przy nauczaniu dzieci 11—14-letnich bardziej wskazane jest pierwsze stadjum, a więc przeważnie opowiadania o najważniejszych osobistościach i zdarzeniach, wywołujące silniejsze wrażenia aniżeli kreślenie stosunków. Jednakowoż i na tym stopniu zwracać trzeba uwagę na stronę kulturalno-historyczną i podawać na lekcjach historji opisy wojennych wypadków i wiadomości o osobach panujących tylko wtedy, gdy mają naprawdę historyczne i ogólnoludzkie znaczenie, służą do wyjaśniania wartości kulturalnych (zur Aufhellung von Kulturwerten). Tego samego kryterjum trzymać się należy przy ustalaniu ram chronologicznych. Nie daty panowania poszczególnych władców czy bitw, ale daty, odgraniczające epoki rozwoju. Podawać jak najmniej dat, ale istotnie ważne i tych bezwzględnie żądać. Pod koniec roku uczniowie sporządzają (na piśmie) krótki chronologiczny przegląd wypadków. Stanowiąca zakończenie nauki historji nauka obywatelska nie powinna się ograniczać do suchego wyliczania i opisywania urządzeń życia publicznego. Uczeń powinien rozumieć te urządzenia jako żywotne i niezbędne instytucje. W tym

celu instrukcja zaleca wychodzenie od faktów znanych uczniom z życia codziennego i przy odpowiednich sposobnościach wyjaśnianie im głównych potrzeb życia zbiorowego i wskazywanie, że instytucje publiczne są właśnie środkami do wypełniania zadań, wynikających z potrzeb życia. „W ten sposób uczeń bez trudności zdobędzie zrozumienie istoty i celowości urządzeń i instytucyj publicznych a także poczucie odpowiedzialności jednostki wobec ogółu".

Programy te, stosowane od lat kilku w szkołach austrjackich, okazały się odpowiednie. Protokóły wizytacyjne stwierdzają, że przy takiem traktowaniu historji dzieci naprawdę nabierają zamiłowania do przedmiotu, a jak osobiście mieliśmy sposobność stwierdzić (w Wiedniu, Monachjum, Frankfurcie nad Menem, Berlinie) nawet w niższych klasach dobrze się orjentują i posiadają spory zasób wiadomości a w wyższych także i umiejętność operowania niemi.

Rozpatrzenie się w tych programach wydaje mi się celowe, zwłaszcza w chwili obecnej, gdy stoimy w przededniu reformy szkolnej u nas. Jak wiadomo Ministerstwo W. R. i O. P. opracowuje nowe programy dla szkół powszechnych i niższych klas gimnazjalnych. Programy te mają na celu ujednostajnienie materjału naukowego trzech wyższych klas szkoły powszechnej z trzema niższemi średniej. Gdzie między obu typami szkół zachodzi większa rozbieżność, tam okaże się potrzeba zmian bardziej zasadniczych. W rzędzie przedmiotów, których program będzie musiał ulec takim zmianom, znajduje się historja. Wedle obecnie obowiązującego programu przypadają na trzy niższe klasy szkoły średniej (I, II, III) opowiadania z dziejów Polski, przyczem pod koniec klasy trzeciej podaje się uczniom najważniejsze wiadomości o ustroju państwa, w szkole powszechnej natomiast w klasie V i VI przepisane są opowiadania z dzie ów powszechnych ze szczególnem uwzględnieniem dziejów Polski a w klasie VII (odpowiadającej III gimnazjalnej) nauka o Polsce współczesnej. Nowy program będzie musiał przyjąć jedną z tych dwu koncepcyj lub też pójdzie drogą kompromisową t. j. wprowadzi do obu typów szkoły opowiadania z dziejów Polski z uwzględnieniem najważniejszych wypadków z historji powszechnej. To ostatnie wyjście wydaje się najbardziej odpowiednie, zwłaszcza z punktu widzenia

gimnazjum, gdyż umożliwi ciągłość nauki historji i powolne stopniowanie trudności w ciągu trzech lat kursu propedeutycznego, przed przystąpieniem do naukowego traktowania dziejów starożytnych w klasie IV. Jednoroczna przerwa w nauce tego przedmiotu musiałaby odbić się ujemnie na pracy lat następnych.

Nietylko jednak w związku z postulatem ujednostajnienia szkoły niezbędna jest reforma programu historji w szkole powszechnej, gruntownej rewizji poddane być powinny przedewszystkiem programy dla klasy III i IV, które największe wykazują braki. Od chwili pojawienia się tych programów, jeszcze przed wprowadzeniem ich w życie, nauczycielstwo wypowiadało się przeciw nim, zwracając uwagę na niemożność przerobienia olbrzymiego wprost materjału, przez program przewidzianego z dziećmi 8—9-letniemi. Praktyka potwierdziła słuszność tej opinji. Wskazówki metodyczne dodane do programu zwracają wprawdzie uwagę, że „w III oddziale szkoły powszechnej nie przechodzi się całokształtu kursu historji. Daje się tylko obrazy ważniejszych chwil naszej przeszłości, ułożone w porządku chronologicznym" ale sam program szczegółowy żąda, by dziatwa w klasie III przeszła wszystkie ważniejsze momenty i osobistości z dziejów Polski od „naszych przodków Słowian i wyglądu kraju w tych czasach do odzyskania niepodległości". Bardziej szczegółowych wiadomości nie zawiera program trzech niższych klas gimnazjalnych, mimo że ma się do czynienia z dziećmi starszemi i że materjał rozłożony jest na trzy lata! We „Wskazówkach metodycznych" *) czytamy: Nauczyciel winien najstaranniej wybierać materjał, podawać tylko najważniejsze fakty, takie, które miały istotny wpływ na bieg dziejów Polski a unikać zbytecznych szczegółów. Tak np. w pogadance o napadzie Tatarów zbyteczne są wzmianki o bitwie pod Turskiem i Chmielnikiem... W pogadance o legjonach nie należy mówić o nowych rządach we Francji ani o koalicji przeciw Francji itd. Ustęp ten ilustruje najlepiej wysokość wymagań. Wszak o bitwie pod Turskiem i Chmielnikiem nie wspomina się zupełnie na kursie propedeutycznym w gimnazjum niższem a i w V kl. szkoły średniej specjalnego nacisku na te fakty żaden nauczyciel historji nie kładzie. Podobnie jak przy omawianiu legjonów w III kl. gimnazjum nie opowiada się uczniom

---

*) *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych*, wyd. VI. Warszawa 1926, str. 23.

„o nowych rządach we Francji“. To też te „ustępstwa“ programu są iluzoryczne, faktem jest, że żąda się od dzieci, które ledwo czytać się nauczyły i wiele mają jeszcze trudności z opowiadaniem swojemi słowami, by przyswoiły sobie w ciągu jednego roku (2 godziny tygodniowo) „najważniejsze fakty, które miały istotny wpływ na bieg dziejów Polski“. To też, jak stwierdzały wizytacje, nigdzie materjału przepisanego nie wyczerpywano, w najlepszym razie przerzucano około połowy na następną klasę. Nierealność programu na klasę III sprawiła, że oparty na niej program klasy IV okazał się niewykonalny. Owe na klasę IV przepisane cykle to pomysł całkowicie poroniony. Robienie syntezy na tym stopniu, zwłaszcza bez należytego opanowania materjału faktycznego jest niepodobieństwem. Stosunek Polski do Litwy i Rusi, do krzyżaków i Prus, walki z Moskwą, wojny tureckie, to pytania odpowiednie w klasach wyższych lub przy maturze. Żądają one od ucznia wykazania nietylko wiadomości (savoir) ale i umiejętności operowania niemi (pouvoir) i właśnie w tej kombinacji pamięci z wysiłkiem myślowym leży ich wartość. Ale kazać zestawienia takie robić dzieciom 9-letnim, na podstawie w błyskawicznem tempie przerobionego materjału klasy III, to postulat zgóry skazany na niepowodzenie. Niema poważnego nauczyciela, któryby się podjął tego zadania. A gdyby to zrobił, jakążby to przyniosło korzyść? Dziecko samo do żadnej syntezy by nie doszło, a więc musiałby dać ją nauczyciel i kazać wybębnić „ów wysiłek myślowy“ napamięć. Że takie postępowanie byłoby bezcelowe, co więcej szkodliwe, dowodzić nie trzeba. Żądając, by dziecko jak najwięcej dawało ze siebie, by nie wykuwało, ale niejako przeżywało to, czego się uczy, winniśmy być konsekwentni i nie stawiać go wobec zagadnień, do których nie dorosło. Nie zniechęcać przez zbyt trudne wymagania, ani przyzwyczajać do blagi przez „lekkie“ traktowanie tych trudnych zagadnień.

Ilość i jakość materjału naukowego, który z korzyścią dla dzieci potrafi nauczyciel przerobić w klasie, najtrafniej określić potrafią praktycy szkolni, na podstawie własnego przy warsztacie zdobytego doświadczenia. Najgruntowniejsze studjowanie literatury pedagogicznej, konferencje najpoważniejszych teoretyków nie zastąpią trzeźwego zdania nauczyciela. Najsumienniej wypracowany program,

ułożony przy „zielonym stoliku" musi w praktyce okazać się nierealnym*).

To też z wielkiem zadowoleniem przyjęło nauczycielstwo wiadomość o obietnicy, danej przez pana Ministra W. R. i O. P. delegacji nauczycielskiej, że projekty programów rozesłane zostaną związkom nauczycielskim do rozpatrzenia i wyrażania opinji. Umożliwi to fachowcom zabranie głosu w tej niezmiernie dla szkolnictwa doniosłej sprawie i przyczyni się do usunięcia braków, które zaciążyły na rozwoju szkolnictwa powszechnego.

Warszawa. Dr. G. Gebertowa.

RADJO A SZKOŁA.

Nieczęsto się zdarza, żeby jakikolwiek wynalazek tak prędko uzyskał dostęp do życia prywatnego i publicznego i tak ogólnie znalazł uznanie i zastosowanie jak to się stało i po dziś dzień jeszcze się dzieje z radjem. A jednak pomimo zainteresowania się tym epokowym wynalazkiem jest także i sporo takich jednostek, które odnoszą się doń z pewną rezerwą lub nawet są wyraźnymi przeciwnikami radja w szkole. Stanowisko swe tłumaczą w sposób różnoraki, najczęściej jednak trudnościami technicznemi i pedagogiczno-dydaktycznemi. Do pierwszych zaliczają brak środków i miejsca na zakup oraz instalację radja, kłopoty z obsługiwaniem stale zmieniających i zużywających się urządzeń radjowych, niedogodności w ułożonych planach audycyjnych itd. Nie wchodząc bliżej w podane tu trudności, powiedzieć jednak można, że przy odrobinie dobrej woli dużo z nich z łatwością da się usunąć.

*) Jak dalece twórcy obecnego programu nie liczyli się z umysłowością i psychiką dziecka, jak przeceniali nabywcze zdolności umysłu ucznia, świadczy, poza olbrzymiem przeładowaniem materjału, choćby następujący postulat, umieszczony w „Wskazówkach metodycznych" dodanych do programu (*Program nauki*, j. w. str. 24): „Każdą miejscowość wspomnianą w opowiadaniu należy bezwarunkowo pokazać na mapie. W oddziale III będzie to wyprzedzało naukę geografji, należy więc dać króciutkie objaśnienie, co to jest mapa Polski, bez wdawania się w szczegóły". — Każdy, kto miał do czynienia z młodzieżą na terenie szkolnym, wie dobrze, na jak wielkie trudności natrafia nauczyciel, nawet w klasach wyższych, żądając oznaczania miejscowości historycznych na mapie, mimo, iż uczniowie znają już geografję i z mapą są obznajomieni. Wie też każdy, ile pracy i wysiłków ze strony uczącego i klasy kosztuje wprowadzenie w rozumienie mapy. Jak tedy wymagać można od dzieci 8-letnich, by „po króciutkiem objaśnieniu, co to jest mapa, bezwarunkowo" umiały pokazać każdą miejscowość? Nauczyciel, którby ściśle trzymał się tych wskazań, nietylko nie nauczyłby dzieci orjentowania się na mapie, ale wszczepiłby niechęć do przedmiotu niewątpliwie.

Niemniej stanowczo wysuwane bywają przez przeciwników radja w szkole argumenty, mające wykazać przeszkody pedagogiczno-dydaktyczne. Opierają oni się dlatego wprowadzeniu radja w szkole, ponieważ radjo służy według ich mniemania w większej mierze gromadzie a mniej jednostce, u której dlatego mowy być nie może o wychowaniu i kształceniu indywidualnem. Czy zdanie to jest słuszne lub też zwykłym tylko frazesem, wykazać potrafi jedynie praktyka. Praktykujmy zatem w tym kierunku i zbierajmy doświadczenia. A tymczasem zwróćmy się do skrupułów dydaktycznych przeciwników radja w szkole. Odnoszą się one przeważnie do *szkoły pracy*, która ich zdaniem dużo traci ze swych właściwości na korzyść starej szkoły tradycyjnej. Audycje radjowe bowiem zabijają rzekomo u uczniów-słuchaczy chęć do stawiania pytań, dociekań i eksperymentów; słowem niweczą — przez podawanie dziatwie gotowej, dobrze sformułowanej wiedzy — wpływ pracy, która jest najcenniejszym środkiem wychowawczym. Audycyj radjowych w szkole też i dlatego zaniechać należy, ponieważ podczas nich występują na miejscu znanego i bliskiego nauczyciela, którego uczniowie zwykli słyszeć i widzieć, a który tak samo zna, słyszy i widzi swych wychowanków, głos oddalony, obcy i abstrakcyjny. Wszystko to razem stwarza sztuczną sytuację, mało sprzyjającą normalnemu rozwojowi dziatwy.

Takie mniej więcej są poglądy tych, którzy sprzeciwiają się używaniu radja w szkole. Czy i do jakiego stopnia są słuszne, niech to nas chwilowo nic nie obchodzi.

Zamiast dać odpowiedź na powyższe pytanie, zgodzić się jednak możemy na to, że poglądy te są co najmniej jednostronne: nie obejmują one bowiem zupełnie wartości radja jako nowoczesnego środka kształcącego, który szkołom jest udostępniony od kilku zaledwie lat. A środek ten daje uczniom dużo więcej, aniżeli nauczyciel im dać może podczas lekcji. Bo też chyba nikt z nas nie ośmieli się twierdzić, że potrafi uczniów z tem wszystkiem zapoznać, co usłyszeć można w radjo. Pomyślmy np. tylko o audycjach, obejmujących naukę języków obcych, i którą prowadzą obcokrajowcy, lub o utworach muzycznych i scenicznych, które wykonywane bywają przez sławnych muzyków, śpiewaków i artystów. Wszakże wartość radja nie na tem tylko

polega, *co* uczniom podaje ale także i na tem, *jak* ich zapoznaje czy to z wykładami, utworami literackiemi, artystycznemi lub innemi produkcjami. Chodzi zatem w równej mierze o odpowiedni wybór tematów radjowych jak i o staranny sposób podawania ich młodocianym słuchaczom. Rzecz jasna, że obie te sprawy winny być uregulowane. Tak samo i szkoła kierować się musi pewnemi zasadami w korzystaniu z audycyj radjowych, o ile niema powstać szkodliwy chaos, udaremniający wszelką wartość radja dla celów szkolnych. Współpraca stacyj nadawczych ze szkołą i władzami szkolnemi tu okazać się może zbawienną. Dla nauczyciela powstają przytem wprawdzie nowe obowiązki. Będzie on bowiem musiał nietylko czytać literatury radjowej dla zapoznania się z techniczną stroną urządzenia i odbioru radja i programów audycyj szkolnych ale także komunikować się z radjostacjami, donosząc im o swych spostrzeżeniach, czy to w formie ankiety, cyrkularza czy krótkiego sprawozdania, by tą drogą przez wymianę zdań doprowadzić do ulepszenia audycyj szkolnych i podniesienia kształcącej wartości radja dla szkoły. Przez współpracę szkoły ze stacjami nadawczemi dadzą się jedynie uregulować pewne zasadnicze sprawy, odnoszące się tak do wyboru materjału audycyjnego jak i do sposobu podawania go młodzieży. Jedno i drugie bowiem tylko wtedy będzie celowe, jeżeli uwzględni właściwości młodocianej psychiki i odpowiadać będzie elementarnym zasadom psychologicznym. Stąd wynika, że niekażdy artysta, mówca lub nawet uczony stanąć może przed mikrofonem i produkować się z pożytkiem dla dziatwy. Obok wiedzy fachowej trzeba bowiem prelegentom przed mikrofonem i wiadomości psychologicznych oraz pewnych zdolności dydaktycznych. Mówiąc do dzieci, należy się tedy do nich zniżyć, podawać im to, co je interesuje, cieszy i smuci, bawi i poucza i to w sposób prosty, łatwy, wesoły, urozmaicony, ciekawy, dostosowany do ich poziomu umysłowego. A to wszystko tem bardziej jeszcze dlatego, że w audycjach radjowych nie można się posługiwać uzmysławiającemi środkami poglądowemi lecz liczyć się można w zasadzie tylko ze słuchem. Niejeden z tych, którzy się popisują przed mikrofonem, będzie musiał nadto jeszcze nauczyć się mówić wyraźnie i naturalnie, bo wiadomo, że niekażdy uczony jest równie

dobrym mówcą przed mikrofonem, a w audycjach szkolnych winno się pod każdym względem pamiętać o zasadzie, że dla dziecka zawsze najlepsze tylko jest dobre. Ktokolwiek tych postulatów nie uwzględni, mówić będzie poprostu na wiatr, a dosyć jeszcze będzie okoliczności od nas niezależnych — jak przeszkody atmosferyczne, gwar uliczny i inne — które ujemnie wpłyną na audycje i przez to także na słuchaczy. Nie od rzeczy będzie wspomnieć tutaj jeszcze o pewnych technicznych wskazaniach dla prelegentów radjowych. Trzeba bowiem np. wiedzieć, w jakiem oddaleniu stanąć od mikrofonu, jako też, że należy unikać głośnego wertowania, chrząkania itp. szmerów. Są to wprawdzie drobnostki, o których atoli pamiętać należy, jeżeli chcemy, by dzieci uważnie i z pożytkiem słuchały audycyj szkolnych.

Wprowadzenie tychże do szkoły wymaga jednakże od nauczyciela innych jeszcze zabiegów. Odnoszą się one do uczniów, chodzi bowiem o ich przygotowanie do racjonalnego wysłuchania audycyj. Jeżeli mówienie przed mikrofonem jest sztuką, to niemniejszą umiejętnością jest również słuchanie. Z doświadczenia wiemy, że wrażenia akustyczne utrwalają się w naszej pamięci dobrze jedynie wtedy, jeżeli je połączymy z graficznemi. Inaczej mówiąc, chodzi o to, żeby podczas odczytu lub audycji zrobić notatki. Wszystkiego trzeba dzieci uczyć, a więc i prawidłowego słuchania oraz równoczesnego zapisywania ważniejszych myśli. A czy przez robienie zapisków nie zbliżamy się do zasad *szkoły pracy* więcej jeszcze niż tylko przez umiejętne słuchanie i odczuwanie momentów sentymentalnych, wzbudzonych nieraz przez audycje? Umiejętne słuchanie, dotąd srodze u nas zaniedbywane wszkole, przecież i ono jestaktywnością. A dalej, czy audycje szkolne niedosyć zawierają impulsów do własnych, samodzielnych doświadczeń, prowadzonych przez młodzież w kierunku, wskazanym przez radjowych prelegentów? W cyrkularzu, poruszającym aktywność dzieci podczas audycyj radjowych, a rozesłanym w hrabstwie Kent (Anglja) do 40 szkół, w których korzystano z usług radja, wypowiedziały się 36 twierdząco, podczas gdy reszta nie dała żadnej odpowiedzi. To chyba starczy na obalenie u przeciwników skrupułu, dotyczącego *szkoły pracy*, a także na potwierdzenie, że radjo naukę szkolną wspiera i rozwija. Chodzi jednak nietylko o współudział uczniów podczas

audycyj, ale także o ich aktywność przed i po jej wysłuchaniu. Jeżeli pierwsza ma charakter przysposabiający audycję, to druga zdąża do samodzielnego przerabiania słyszanego w radjo materjału. Odbyć się to może w lekcjach następnych na podstawie czynionych notatek i pod kierownictwem nauczyciela w formie dyskusyjnej.

Widzimy więc, że głośnik czy mikrofon nie jest w stanie zastąpić nauczyciela, jak to się niejednemu wydaje. Audycje radjowe nietylko nie ograniczają działalności nauczyciela w szkole, ale przeciwnie rozszerzają ją, jak to już w niniejszych uwagach tu i owdzie spostrzec mogliśmy. Tu jeszcze wspomnę o tem, że audycje radjowe przez nauczyciela wyzyskane być mogą również i dla młodzieży pozaszkolnej i rodziców na wieczorach rodzicielskich, uroczystościach szkolnych itp. imprezach. Niema więc obawy, że głośnik usunie nauczyciela z klasy lub zmusi go do milczenia. Chodzi natomiast jedynie o to, żeby radjo stało się dla nauczyciela nowym środkiem naukowym, który wyprowadza go poza ciasne ściany ponurej izby szkolnej i granice jego własnej wiedzy, bo czas już skończyć z bajką o wszechwiedzy nauczyciela, w którą ongiś wychowankowie wierzyli. A radjo daje i nauczycielowi możność do dalszego kształcenia. Wprawdzie nie o to nam tu chodzi, ale przeoczyć i tego momentu nie można. Nam bowiem idzie w pierwszym rzędzie o dzieci i o audycje, które dla nich się odbywają.

A teraz wspomnę jeszcze o wyborze materjału audycyjnego oraz o niektórych ogólnych sprawach, odnoszących się do stosowania radja w szkole. Na audycje szkolne składają się produkcje słowne i muzyczne. O pierwszych wspomniano już mimochodem na innych miejscach niniejszych rozważań. Tu tylko jeszcze zaznaczyć pragnę kilka słów o tem, co stanowić winno temat audycyj radjowych. Sądzę, że wdzięcznem polem u dzieci młodszych będą bajki, klechdy, opowiadania historyczne, fantastyczne, wygłoszone prozą lub wierszem, u starszych natomiast nowele, balady i inne utwory literackie, w których chodzi nietylko o zapoznanie słuchaczy z treścią ale również o próby wzorowej dykcji i deklamacji. Tym samym celom służą poniekąd również dramatyzowania, t. zn. słuchowiska radjowe. Niemniejsze przysługi oddać może radjo i w nauczaniu innych przedmiotów, pomyślmy

tylko o naucę języków obcych, gdzie przez dialogi nauczyciela polskiego z obcokrajowcem uwydatni się różnica w wymowie. Forma dialogowa z powodzeniem stosowana być może również przy opowiadaniach historycznych, opisach geograficznych lub przyrodniczych. Urozmaici to i ułatwi dzieciom wysłuchanie audycyj. Trudniej przedstawia się oczywiście sprawa z matematyką, bo niewszystkie przedmioty w równej mierze mogą być przez audycje uzupełniane, o czem także pamiętać należy. Przy wyborze materjału audycyjnego zawsze trzeba i o to dbać, żeby audycje uczniom większe dawały korzyści niż zwykłe lekcje szkolne i żeby obejmowały także sprawy życiowe i aktualne. Produkcje muzyczne zawierać mogą tematy z historji muzyki lub innych przedmiotów, mających jednak związek z muzyką np. piosenki regjonalne, historyczne, wojenne i żołnierskie, kolendy, fragmenty lub całe utwory sławnych kompozytorów, oper, utwory wokalne i instrumentalne itd. Słyszany materjał zostanie w następnych lekcjach przerobiony i pogłębiony, a czasem dobrze będzie go przed audycją poprzedzić pewnemi objaśnieniami, potrzebnemi do jej zrozumienia. Umiejętność w słuchaniu ma w audycjach muzycznych szczególne znaczenie i jest podwaliną reprodukcji odbytej podczas zwykłej lekcji.

A teraz na zakończenie jeszcze kilka ogólnych uwag. Jeżeli wprowadzamy do szkoły audycje radjowe, to czynimy to nie w formie regularnie powtarzających się kursów lub lekcyj radjowych; zgodzić się jedynie można na okolicznościowe uwzględnianie tychże. Audycje radjowe nie winny bowiem stać się czemś codziennem lecz muszą pozostać czemś niezwykłem, czemś, na co się dzieci cieszą, na co są ciekawe. Jeżeli natomiast dziecko udaje się na nie, jak na zwykłą lekcję, lub nawet — co gorsza — jedynie dlatego, że nie potrzebuje odpowiadać w przeciągu kilkunastu minut, to cel takich audycyj uważać należy za chybiony — a zarzuty przeciwników radja w szkole za uzasadnione i słuszne. Wynika stąd dalej, że dla audycyj radjowych tylko bardzo skromna część czasu może być przeznaczona i że one nieczęsto się w szkole odbywać mogą. A dzieje się to dlatego, że stosujemy je nigdy jako surogat lekcji lecz zawsze dla jej uzupełnienia, ożywienia i zobrazowania, co szczególnie podkreślić pragnę. Nigdy też nie korzystamy z usług

radja tam, gdzie wystarczy nauczyciel, jego wiedza i zdolności, gdzie audycje wprowadzić mogą nieład lub niepokój do szkoły. Ostrzec wreszcie trzeba nietylko przed zbyt częstemi ale również przed zbyt długiemi audycjami radjowemi; maksymum trwania audycji wynosić winno 20 minut.

Tyle z teorji — kto doda coś z praktyki i własnych doświadczeń, związanych z używaniem radja w szkole?

Poznań. T. Ł.

O POTRZEBIE POLSKIEGO CZASOPISMA PSYCHOLOGICZNEGO.

Prace polskich psychologów przez długie lata, odkąd krzewić się u nas zaczęła naukowa psychologja, były jakby bezdomne, tułając się po czasopismach filozoficznych, pedagogicznych i lekarskich, w których stanowiły raczej tylko tolerowany, niż pożądany materjał redakcyjny. Brak dokładnej bibljografji pogrążał je szybko w zapomnienie, niekiedy zacierał się po nich wszelki ślad. Praca szła na marne. O ile polski autor pisał w obcym języku, praca pojawiała się w zagranicznych czasopismach, najczęściej niemieckich lub francuskich, i tam jak kropla rozpływała się w morzu olbrzymiej obcej twórczości. Nie ginęła ona coprawda dla nauki wogóle, ale oderwana od macierzystego pnia nie przyczyniała się do rozwoju psychologji w Polsce w tym stopniu, w jakim byłoby się to stało, gdyby ukazała się w kraju.

Oddawna zarysowała się potrzeba czasopisma, poświęconego wyłącznie zagadnieniom psychologicznym. Chwalebne próby założenia czasopism psychologicznych nie doprowadziły jednak do trwałych rezultatów. Ziarna rzucone na twardą polską glebę kiełkowały i rokowały obfite plony, ale, gdy zabrakło pieczołowitej dłoni siewcy, zamierały. Wielki wysiłek Edwarda Abramowskiego stworzył trzy roczniki *Prac z psychologji doświadczalnej* w latach 1913—1915. Ale choroba i śmierć przecięły tę prawdziwie pionierską pracę wydawniczą. Kiedy następnie w roku 1926 Józefa Joteyko podjęła drugą próbę, wydając *Polskie Archiwum Psychologji*, zdawało się, że psychologja polska zdobędzie wreszcie czasopismo, które przetrwa długie lata. Tymczasem także i tutaj śmierć przecięła nietylko żywot redaktorki, lecz przerwała także istnienie *Archiwum*, z którego w całości ukazał się tylko pierwszy tom (1926/27). Zbyt jednostronnie związane z osobistością swych redaktorów, czasopisma te przestały wychodzić, kiedy nie stało życia ich twórców.

Kwartalnik Psychologiczny, na nowo podejmując przerywany wciąż wątek polskiego czasopiśmiennictwa psychologicznego, pragnie być trwałym wyrazicielem polskiej twórczości psychologicznej i zogniskować w sobie cały dorobek naukowy w dziedzinie psychologji w Polsce uprawianej. Ale pragnie jeszcze czegoś więcej. Pragnie bowiem być łącznikiem pomiędzy psychologją polską a obcą, mostem rzuconym z izolowanej językowo wyspy na szeroki świat.

O polskiej psychologji wie się w świecie mniej niżby na to zasługiwała. Czasopisma psychologiczne, mimo streszczeń w obcych językach, nie były przedmiotem zainteresowania dla niepolskich psychologów. Nie było nigdy żywej łączności pomiędzy polską a obcą psychologją. Stosunek nasz do zagranicy był jednostronny. Byliśmy stroną czerpiącą z cudzych źródeł, w sporadycznych wypadkach braliśmy udział w zagranicznych przedsięwzięciach naukowych, przyłączaliśmy się niekiedy do grona obcych pracowników, widywano nas na kongresach międzynarodowych, nigdy jednak nie staraliśmy się przyciągnąć do siebie obcych psychologów, związać ich z polską psychologją głębszemi, niż przelotna znajomość lub wyjątkowa współpraca, więzami. Polski psycholog, utrzymujący naukowe stosunki zagraniczne, pracował jak polski emigrant na obcej glebie. A jednak przy pewnym wysiłku można zagranicznych uczonych ściągnąć na polski teren i przykuć ich do niego szlachetnym łancuchem czynnej współpracy. Miejmy nadzieję, że *Kwartalnik Psychologiczny* stanie się silnem i trwałem ogniwem pomiędzy psychologją polską a obcą i przyczyni się w ten sposób również do ogólnego zbliżenia się kulturalnego narodów.

Wiadomo, że tylko ci pracownicy polscy, którzy żyją w uniwersyteckich ośrodkach, mieli i mają możność czytania nowych prac zagranicznych autorów. Czasopisma zagraniczne są z reguły tak drogie, że nawet uniwersyteckie bibljoteki i instytuty psychologiczne mogą sobie pozwolić na abonowanie tylko kilku najniezbędniejszych. Osoba prywatna zagranicznych czasopism nie sprowadza. Nie stać jej na to.

W trudnem położeniu znajdują się zwłaszcza ludzie, żyjący zdala od wielkich środowisk kulturalnych, którzy łakną dobrej literatury psychologicznej i nie chcą się ograniczać do polskich prac. Skazani najczęściej na czytanie popularyzatorskich artykulików, w jakie obfituje nasze pseudo-naukowe piśmiennictwo, tęsknią do poważniejszej strawy duchowej i pragną poznać z bezpośredniego źródła nietylko swojską produkcję naukową. Tym wszystkim *Kwartalnik Psychologiczny*, zawierający także oryginalne prace wybitnych zagranicznych autorów, odda niewątpliwie znaczne usługi.

Jak widać z powyższych wywodów zarysowuje się zrąb nowego czasopisma w sposób następujący: W dziale prac oryginalnych drukowane będą prace polskich i zagranicznych autorów. W dziale tym ogłaszane być mogą prace w języku polskim, angielskim, francuskim i niemieckim. Prace polskie otrzymują streszczenia, informujące dokładnie o ich treści, w jednym z wymienionych obcych języków, prace, napisane w języku obcym, zaopatrzone zostają w streszczenia polskie. W ten sposób obcokrajowiec będzie mógł się orjentować w treści polskich prac, a czytelnik polski, zależnie od swych znajomości językowych, znajdzie większą lub mniejszą pomoc w streszczeniach polskich. W dziale sprawozdań omawiane będą krytycznie najnowsze prace z psychologji polskiej i zagranicznej. Wreszcie w dziale zatytułowanym „Przegląd czasopism" czytelnik znajdzie krótkie notatki informacyjne o pracach ogłoszonych w licznym szeregu czasopism psychologicznych. Dział ten, ogromnie ważny w naszych warunkach, z biegiem czasu zostanie tak rozbudowany, ażeby nie pomijał żadnego ważniejszego czasopisma psychologicznego na całym świecie.

Przedstawiony właśnie plan nie jest jednakowoż schematem, któryby nie mógł ulec zmianom. Stanowi on raczej ruchome ramy, które można rozszerzyć lub zwężyć, kiedy zajdzie po temu potrzeba. Nauka jest żywym organizmem, rozrastającym się w przyszłość po szlakach niejednokrotnie zgoła nieprzewidzianych.

W artykule „Kilka uwag o stanie i potrzebach psychologji" (*Nauka Polska*, t. X. 1929, str. 464—473) napisałem, że „psychologja polska nie ma szczęścia do własnych czasopism naukowych. A jednak jest to rzecz pierwszorzędnej wagi. Nauka nie może się rozwijać bez czasopisma, skupiającego wysiłki pracowników naukowych. Do najpilniejszych zatem potrzeb psychologji należy bądźto podtrzymanie *Polskiego Archiwum Psychologji*, bądźto stworzenie nowego, na trwałych podstawach opartego czasopisma, do którego mogliby przystąpić jako współpracownicy psychologowie tych narodów słowiańskich, które nie mają czasopism psychologicznych. Wiem, że projekt taki ma szanse powodzenia i jego realizacja wyszłaby niewątpliwie polskiej psychologji na korzyść, zapewniając jej ponadto dominujące na ziemiach słowiańskich stanowisko".

Szczęśliwym a tak rzadko u nas trafem projekt został urzeczywistniony w formie znacznie rozszerzonej jeszcze w tym samym roku, w którym powstał. Zainteresował się nim Komitet Funduszu Kultury Narodowej, który w zrozumieniu istotnych potrzeb naszej nauki uchwałą z dnia 25 II 1929 udzielił *Kwartalnikowi Psychologicznemu* pomocy finansowej. Wyrażając za to głęboką wdzięczność Komitetowi, nie można pominąć nazwiska Stanisława Michalskiego, dyrektora Zarządu Funduszu Kultury Narodowej. Do zasług, jakie ten szlachetny organizator polskiej pracy naukowej położył w półwiekowym trudzie, dołącza się nowa: czasopismo naukowe, polskie, a jednak międzynarodowe, jak międzynarodowa jest nauka sama.

(Słowo wstępne Redakcji do Nr. 1 *Kwartalnika Psychologicznego*.)

Stefan Błachowski.
Prof. Uniwersytetu Poznańskiego.

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY. Redakcja: Poznań, Uniwersytet. (Redaktor prof. Stefan Błachowski). Administracja: Poznań, Dominikańska 4.

Treść: Od redakcji. — Rozprawy: Mario Ponzo (Turin): Phénomènes d'annulation perceptive avec des „stimulus" surliminaires. — Georges Dwelshauvers (Paris): Cerveau et pensée. — Ramiro Bujas (Zagreb): Die psychischen Bedingungen des psychogalvanischen Phänomens. — Ludwig Jaxa-Bykowski (Poznań): Kilka uwag o odpowiedziach błędnych przy badaniach pedologicznych. — Adam Wiegner (Poznań): Na marginesie nowej próby W. Sterna zdefinjowania pojęcia inteligencji. — Streszczenia w języku polskim artykułów francuskich i niemieckiego a résumés w języku francuskim artykułów pp. L. J. Bykowskiego i A. Wiegnera. — Polemika: Władysław Witwicki (Warszawa): Analiza analizy jednego rozdziału książki szkolnej. — Sprawozdanie prof. St. Błachowskiego z IX Międzynarodowego Kongresu Psychologji w New Haven (1—7 września 1929). — Sprawozdania z następujących książek: H. Piéron: Psychologie expérimentale. — Pierre Janet: De l'angoisse à l'extase. Études sur les croyances et les sentiments. — Oskar Liebeck: Das Unbekannte und die Angst. — Alfred Adler: Die Technik der Individualpsychologie. — Walter Baade: Allgemeine Einführung in das Gesamtgebiet der Psychologie. — Obszerny przegląd czasopism zagranicznych.

ZAPOZNANIE DZIECI Z ZEGAREM.

(Lekcja z rachunków w oddziale drugim.*)

I. Cel lekcji. a) materjalny: Wprawa w biegłem rozpoznawaniu godzin na zegarze, b) formalny: Ćwiczenie spostrzegawczości, wyrobienie poczucia wartości czasu, pośrednio także poszanowania dla pracy ludzkiej.

II. Środki nauki poglądowej. Zegar ścienny, ewentualnie także zegary (zegarki) innych typów, papierowe modele zegarów.

III. Organizacja lekcji. Zapoznanie dzieci z zegarem musi być traktowane w klasie drugiej na dwóch odrębnych godzinach lekcyjnych, a to: 1) po opracowaniu czterech działań pełnemi dziesiątkami w zakresie 100 i po zapoznaniu dzieci z kątem prostym i nieprostym, oraz 2) po opracowaniu dodawania i odejmowania dowolnych liczb całkowitych w zakresie 100. Lekcję jedną od drugiej oddzieli więc około dwumiesięczny okres czasu.

Jakiekolwiek odstępstwo od wyżej oznaczonych terminów uważam za niemożliwe nietylko dlatego, iż oznaczałoby ono dość poważne naruszenie postanowień ministerjalnego programu, lecz przedewszystkiem dlatego, że godziłoby w zasadę ciągłości i stopniowania i psułoby cykliczny układ materjału naukowego.

Materjał nauczania na obie lekcje wyznacza program tak: na lekcji pierwszej zapoznamy dzieci z odczytywaniem na zegarze pełnych dziesiątek minut, przyczem opracujemy także pojęcie kwadransa i pół godziny, natomiast na lekcji drugiej nauczymy je oznaczać czas dokładnie, a więc z minutami. Każda z tych lekcyj składać się będzie z części powtarzającej i postępującej.

IV. Tok lekcji pierwszej.

A). Część powtarzająca. Uważam za konieczne wykonanie wszelkich przedwstępnych i przygotowawczych czynności (modlitwa — o ile to pierwsza godzina nauki, dziennik uczęszczania i dziennik lekcyjny, eksponowanie zegara ściennego, rozdanie i skontrolowanie pomocy naukowych i przyborów szkolnych) przed lekcją, tak, by w klasie panował już spokój w momencie, w którym odezwie się głos zegara ściennego, wydzwaniającego godzinę 8-mą. Głos ten jest zjawiskiem codzien-

*) Niniejszej pracy przyznaliśmy nagrodę konkursową w kwocie zł 30. Red.

nem w domu każdego niemal dziecka, natomiast w klasie jest zjawiskiem niezwykłem, to też w warunkach, wyżej opisanych, musi skoncentrować na sobie uwagę dzieci.[1]) (Ważne tu będzie, by to wydzwanianie godzin nie zbiegło się z odezwaniem się dzwonka szkolnego, gdyż wtedy nastąpiłoby niepożądane rozdwojenie uwagi.) W ten sposób wywołamy nastawienie umysłów w pożądanym kierunku, a zarazem zdobędziemy dogodny punkt wyjścia.

Po przebrzmieniu dźwięków[2]) pytamy więc: która jest teraz godzina? Pytanie takie wolno nam postawić, gdyż niektóre dzieci liczyły uderzenia młoteczka, wszystkie zaś umieją odczytywać na zegarze pełne godziny, zarówno przy pomocy cyfr arabskich, jak i rzymskich, albowiem zapoznały się z tem w klasie pierwszej, (patrz *Program ministerjalny*). Równocześnie polecamy dzieciom ustawić wskazówki na ich modelach tak, by również wskazywały godzinę 8-mą. (W szkołach, w których zabraknie odpowiedniej liczby papierowych modeli, trzeba będzie poprzestać na posłużeniu się uprzednio przygotowanemi z papieru tarczami zegarowemi, zwłaszcza, jeżeli nie można obarczyć młodzieży 50-groszowym wydatkiem na zakupno modeli.) Zkolei padną pytania: Skąd wiesz, że teraz jest godzina 8-ma? — Czy u was jest taki sam zegar? — Jaki jest u was? — Jak nazywa się ten zegar? (Pokazanie zegarka kieszonkowego.) — Dlaczego go nazywasz zegarkiem? — Dlaczego — kieszonkowym? — W ten sposób omówimy najważniejsze rodzaje zegarów (budziki, wieżowe itp.), doprowadzając dzieci do zrozumienia ich nazw.

Teraz czas przystąpić do syntetycznego ujęcia cech zewnętrznych, wspólnych wszystkim zegarom. Wysuwamy więc problem, co jest podobne we wszystkich zegarach? W ten sposób ustalimy takie cechy wspólne jak: tarcza, jej podział na 12 części wraz z uzasadnieniem takiego podziału, ilość, wielkość i przeznaczenie wskazówek.

Lecz oto zegar ścienny wskazuje, że od początku lekcji upływa właśnie 10 minut. Mówimy więc: — zapomnieliśmy śledzić

---

[1]) Do zjawisk, przyczyniających się do wzbudzenia uwagi mimowolnej, która na tym stopniu nauki jedynie może być brana w rachubę, psychologowie zaliczają zgodnie zjawiska niezwykłe.

[2]) Pierwszy stopień formalny: spostrzeżenie.

ruch wskazówek na zegarze, to też popatrzcie dzieci i powiedzcie, jakie jest teraz ich położenie? Dlaczego na waszych zegarach one się nie poruszyły? Przez takie i temu podobne pytania musi nastąpić dokładne zrozumienie doniosłej roli, jaką spełnia ukryty wewnątrz mechanizm. Trzeba tu zwrócić uwagę dzieci, że ten skomplikowany mechanizm, to produkt rozumu i pracy ludzkiej. (Dobrze byłoby zegar otworzyć i mechanizm pokazać bez uciekania się do jakiegokolwiek opisu.)

Rzecz przerwaną — prowadzimy dalej mniej więcej w ten sposób: Ponieważ wasze zegary nie mają mechanizmu, dlatego musicie wskazówki ustawić same. Jak? — Czy w tem położeniu, w jakiem znajdują się wskazówki zegara ściennego? — Okaże się, że nastąpiło już pewne odchylenie. Na szczęście dzieci pamiętają pierwotne położenie, więc mogą je odwzorować na swoich modelach, zaznaczając równocześnie położenie ołówkiem.

B. Część postępująca.[3]) A czas najwyższy z tem się już załatwić, bo oto zegar wskazuje kwadrans. Moment ten musimy należycie wykorzystać, to też zwrócimy znów uwagę dzieci na obecne położenie wskazówki większej, polecając odwzorować je na modelach i oznaczyć zapomocą ołówka kolorowego. Należy też ustalić, jakie położenie zajmuje obecnie wskazówka duża w porównaniu z tem, które zajmowała w chwili rozpoczęcia lekcji. W tym celu polecamy dzieciom ułożyć na modelach ołówki tak, by jeden koniec sięgał środka tarczy, a drugi nakrywał liczbę 12. Kąt, zawarty pomiędzy wskazówką dużą a ołówkiem, dzieci już znają, to też bez trudu określą obecne położenie wskazówki dużej do jej położenia w chwili rozpoczęcia lekcji nazwą kąta prostego, lub oznaczą ich wzajemne nachylenie jako prostopadłe.

W chwili, w której zegar wskaże 20 minut po 8-mej, zwrócimy znów uwagę dzieci na nowe położenie wskazówek. Powtórzy się też ich posunięcie na modelach i oznaczenie położenia. Teraz pora obliczyć czas, który upłynął: 1) do zaznaczenia pierwszej kreseczki, 2) — do drugiej, wreszcie — do trzeciej. Wysuwamy więc problem, jak to zrobić. Dzieci znają godziny (z nauki w klasie I), jako jednostki miary czasu, lecz same widzą, że są to jednostki za duże. Wyłoni się więc potrzeba użycia mniejszych

---

[3]) Drugi stopień formalny: opracowanie myślowe.

jednostek. Dzieci zapewne już wiedzą, że nazywają się one minutami, to też nauczyciel zwróci im tylko uwagę na kreseczki na obwodzie tarczy zegarowej, oznaczające minuty.

Nastąpi więc liczenie ubiegłych już minut z kolejnem zapisywaniem przy poprzednio zaznaczonych kreskach liczb: 10, 15, 20. Czas 15-minutowy ma osobną nazwę (kwadrans).[1]) Nazwa to obca, to też należy dzieciom o tem powiedzieć. Mówimy więc, że pochodzi ona od wyrazu obcego (łacińskiego). Niech pamiętają, że to obce słowo znaczy 4 względnie czwarty. Tu warto wysunąć problem, dlaczego to właśnie od takiego słowa wzięto termin kwadrans. Niech dzieci jeszcze raz ułożą ołówek i wskazówkę dużą tak, by tworzyły kąt prosty. Niech ocenią na oko, ile to takich samych kątów może się pomieścić na całej tarczy. Dźwięk młoteczka oznajmiającego $^1/_2$ do 9-tej zwróci znów uwagę naszą i dzieci na zegar. Te ostatnie znów odwzorują położenie obu wskazówek, zaznaczając je kreskami. Położenie wskazówki dużej oznaczą ołówkiem zwyczajnym i kolorowym, boć przecież wskazuje ona teraz nietylko upłynięcie trzeciej dziesiątki minut, ale także drugiego kwadransa. Tarczę zegara ściennego możemy teraz spokojnie zasłonić papierem, gdyż dalsze korzystanie z niej nie jest już konieczne. Osobiście jestem nawet zdania, że zegar odciągałby niepotrzebnie uwagę dzieci i przeszkadzałby nam w spokojnem opracowaniu materjału, już zdobytego na drodze doświadczenia.

Na tarczach modeli uzmysłowią teraz dzieci, sposobem wyżej podanym, fakt, iż wielka wskazówka przebiegła połowę tarczy, zaś wskazówka mała — połowę drogi, zawartej pomiędzy cyframi 8 i 9. Postępowanie takie powinno doprowadzić do wytworzenia jasnego pojęcia $^1/_2$ godziny.

Zkolei dzieci ustalą na drodze doliczania lub pomnożenia pełnych dziesiątek ilość minut w pół-godzinie. Nie trudno im też będzie dojść do wniosku, iż w drugiej połowie godziny jest taka sama ilość minut, zatem w całej godzinie jest ich 60. Dojdą też do wniosku, że wskazówka duża musi przebiec w następnej połowie godziny drugie półkole tarczy, przyczem oznaczą na swych

---

[1]) W Poznańskiem spotyka się nieraz mylnie kwandrans. Należy więc przy tej sposobności zwrócić uwagę na poprawność wyrazu. Red.

modelach jej każdorazowe położenie po upływie następnych dziesiątek minut.

Teraz zwrócimy uwagę na wskazówkę małą. Jaką drogę już odbyła? — Jaką jeszcze odbędzie? — Ile razy porusza się ona wolniej od wskazówki dużej? — oto problemy, które teraz dzieci muszą rozwiązać.

Ostatnie kilkanaście minut,[5]) przeznaczymy na utrwalenie nabytych wiadomości. Zaczniemy od ćwiczeń, zmierzających do zmechanizowania. Polecimy więc wskazywać na zegarach-modelach np. takie godziny: 9, 9^{10}, kwadrans na dziesiątą, 10^{20} itd. Kontrolę wykonamy w ten sposób, iż po wykonaniu polecenia dzieci podniosą wysoko modele, przyczem siedzące w ostatnich ławkach powinny wstać. Przy takim systemie wystarczy jeden rzut oka, by ocenić jakość pracy. Poprawimy więc tu i owdzie błędne wykonanie i wydajemy nowe polecenie.

Nie należy jednak pomijać i bardziej samodzielnego wyrażania się dzieci. Sądzę, że do tego celu nadadzą się najlepiej zadania z treścią np. takie: Uczeń wyszedł z domu o godzinie 7^{20}; o której godzinie przyszedł do szkoły, jeżeli na odbycie drogi zużył $1/2$ godziny czasu? Przy rozwiązywaniu pierwszego zadania uczniowie posłużą się modelami — następne powinni zasadniczo rozwiązywać bez uzmysławiania.

Polecenie, by dzieci obmyślały w domu podobne zadania, zakończy lekcję rachunków.

Teraz odsłonimy tarczę zegara i wskażemy dzieciom, że za chwilkę dzwonek wezwie je na przerwę. Pracowały prawie całą godzinę, to też są teraz mądrzejsze aniżeli przedtem, gdy tymczasem te dzieci, które do szkoły dziś przyjść nie mogły, niczego się nie nauczyły. Jutro się będą uczyć znów czegoś nowego, bo przecież tyle, tyle jeszcze rzeczy mają poznać, a czas tak szybko mija.

V. Tok lekcji drugiej.

Ze względu na konieczność zaznajomienia dzieci z odczytywaniem minut, pożądane jest użycie do lekcji nie zegara ściennego, lecz budzika, zaopatrzonego w t. zw. sekundnik. Modele zegarów pozostaną te same, któremi posługiwały się już dzieci podczas lekcji pierwszej.

---

[5]) Trzeci stopień formalny: wyrażanie się.

A. Część powtarzająca: Złożą się na nią: 1) ekspozycja budzika i krótki jego opis, 2) ustalenie i uzasadnienie jego nazwy, 3) powtórzenie takich wiadomości, jak: a) ilość minut w godzinie, w kwadransie, w pół-godzinie, b) ilość kwadransów w godzinie i w pół-godzinie, wreszcie 4) wskazywanie na modelach godzin np.: 8, kwadrans na dziewiątą, $^1/_2$ do 9, 9^{20} itd.

B. Część postępująca: Na polecenie nauczyciela dzieci zamykają oczy i mają sobie za wszelką cenę przypomnieć wygląd zegara, widzianego na lekcji przed kilku (kilkunastu) tygodniami.[6]) Po chwili wydajemy polecenie, aby opuściły ławki, zgrupowały się przed katedrą i przypatrzyły się dokładnie budzikowi. Po krótkiej obserwacji[7]) pytamy o różnicę pomiędzy zegarem ściennym a budzikiem. Otrzymamy oczywiście różne odpowiedzi. Niektóre dzieci zwrócą więc uwagę na cechy nieistotne, jak np. na wielkość, kolor wskazówek, może na kształt cyfr itd. inne podadzą takie różnice, o których wiedzą skądinąd, a nie na podstawie obecnej obserwacji. Jednym i drugim trzeba więc będzie wyjaśniać, że nie o te różnice chodzi, lecz o cechę, którą możemy na jednym zegarze dostrzec, a na drugim nie.

W ten sposób zwrócimy uwagę dzieci na trzecią wskazówkę budzika (sekundnik). Jaka jest jej rola — oto problem, który należy teraz wysunąć i koniecznie rozwiązać.

Aby dzieciom dać pojęcie minuty,[8]) pozwolimy im teraz śledzić bieg sekundnika tak długo, dopóki nie obiegnie swej tarczy. Będzie to jednak pojęcie niezbyt dokładne. Ale stanie się ono dokładniejsze, jeżeli skojarzymy je z ilością pracy, wykonanej w ciągu minuty. Polecimy więc dzieciom chóralnie liczyć z zachowaniem dość wolnego tempa. Okaże się, iż doliczą mniej więcej do 60. Będzie to zarazem przygotowanie podświadomości dzieci w kierunku zrozumienia w kl. III pojęcia sekundy. Zwrócimy też ich uwagę na okoliczność, że w tym samym czasie, w którym sekundnik obiegł swą tarczę dookoła, wskazówka duża przesunęła się od jednej kreseczki do drugiej. Przyczyni się

[6]) Chodzi mi tu o wyłączenie poza obręb pola świadomości wszelkich wrażeń wzrokowych, któreby mąciły wyobrażenia odtwórcze, jakie mają dzieci przeżyć na skutek działania pamięci.

[7]) Pierwszy stopień formalny: spostrzeżenie.

[8]) Drugi stopień formalny: opracowanie myślowe.

to do zrozumienia, dlaczego zegary ścienne nie posiadają sekundnika. Teraz może nastąpić usunięcie budzika i powrót dzieci do ławek.

Resztę czasu zużyjemy na ćwiczenia,[9]) zmierzające do utrwalenia i zmechanizowania nabytych wiadomości. Uczniowie będą znów wskazywać na swych modelach godziny z minutami np.: 8^{35}, 8^{47} itp. (Kontrolę przeprowadzimy sposobem, wskazanym w poprzedniej lekcji.) Potem dzieci przystąpią do rozwiązywania zadań praktycznych zapomocą dodawania i odejmowania liczb dowolnych w zakresie 100 np.: Jak długo musisz w domu zaczekać na obiad, jeżeli wrócisz ze szkoły o godzinie 12^{25} a obiad mama poda dopiero o godzinie 1-szej? Polecenie ułożenia podobnych zadań lekcję zakończy.

Wiadomości, zdobyte na obu lekcjach, będziemy mogli jeszcze tego samego roku powtórzyć i pogłębiać przy sposobności opracowania $^1/_2$ i $^1/_4$.

Przy opracowaniu tych wzorów lekcyjnych nie posługiwałem się specjalnie żadnemi podręcznikami, ani dziełami pedagogicznemi. Starałem się jednak ściśle trzymać się ministerjalnego programu i stać wiernie na gruncie zasad: poglądowości, samodzielności, ciągłości, koncentracji i stopniowania. Wybrałem heurezę, jako jedynie właściwą na tym stopniu formę nauczania, pojętą jednak nie jako forma pytająca, lecz jako pewna odmiana formy laboratoryjnej. Chodzi mi bowiem zawsze o to, by uczeń był jak najbardziej aktywny.

Sokal (woj. lwowskie). Stanisław Cwenar.

KONKURS NA WZÓR LEKCYJNY.

Niniejszem rozpisujemy konkurs na wzór lekcyjny pt.:

Zasługi Kościoła katolickiego w Polsce około utrzymania polskości kraju. (Od czasów najdawniejszych poprzez niewolę polityczną.)

(Oddział VII szkoły powszechnej.)

W opracowaniu należy uwzględnić nowe metody nauczania, podać psychologiczne umotywowanie postępowania dydaktycznego i wymienić podręczniki szkolne wzgl. literaturę pomocniczą. Prace, pisane czytelnie i tylko po jednej stronie każdej karty, należy przesyłać do Redakcji do dnia 10 marca rb.

Wzór lekcyjny, uznany przez Redakcję za najlepszy, zostanie ogłoszony w pierwszym zeszycie *P. S.* na kwiecień rb. za zwykłem honorarjum autorskiem oraz nagrodą konkursową w kwocie zł 30. Ponadto Redakcja może wyróżnić dalsze prace i umieścić je w całości lub częściowo w czasopiśmie (za zwykłem honorarjum), przyczem Wydawnictwo „P. S.“ zastrzega sobie w stosunku do drukowanych wzorów i uwag prawo własności. *Redakcja Przyjaciela Szkoły.*

[9]) Trzeci stopień formalny: wyrażenie.

OCENY KSIĄŻEK.

Jan Biliński: *Nauczanie języka polskiego w niższem gimnazjum i wyższych klasach szkół powszechnych.* Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych i Metodycznych. Tom 1. Poznań 1929. Nakładem Księgarni Szkolnej w Poznaniu Stron 182. Cena zł 7,50.

Nasze stosunkowo młode szkolnictwo wykazuje niewątpliwie dużo braków nietylko w zakresie programów nauczania, lecz także w metodyce. Z jednej strony brak nam tradycyj prawdziwie polskiej szkoły, z drugiej znowu przenikają do szkoły nowe hasła, nawołujące do dostosowania programów i metod nauczania do zmienionych warunków społeczeństw powojennych. Jesteśmy więc w trakcie rozmaitych zmian i prób. Poznać to choćby z całego szeregu nowych podręczników szkolnych oraz metodyczno-dydaktycznych. Nieraz trudno zorjentować się uczącemu w doborze najpożyteczniejszej dla siebie książki. Naukowe zagadnienia z dziedziny pedagogiki eksperymentalnej należałoby niewątpliwie stawić na pierwszem miejscu, lecz ze względu na swój wysoki poziom naukowy są one dla ogółu uczących zbyt abstrakcyjne i małodostępne. Natomiast w całej powodzi książek popularnych trudno uczynić dobry wybór i łatwo zejść na manowce, jeżeli autorami ich są osoby, które poglądy swe wysnuły tylko z rozważań teoretycznych, osoby, o których to mawiał śp. prof. Danysz, że mogą z patosem roztkliwiać się o wychowywaniu dzieci, choć nigdy wychowawcami nie były, i nawet o wychowanie ich własnych dzieci musieli się inni troszczyć. Najbliższa sercu nauczyciela pozostanie zawsze książka, ukuta poniekąd na gorącem kowadle kuźni szkolnej.

Takie zalety posiada właśnie książka inspektora szkolnego Bilińskiego. Jest ona „owocem długoletniej praktyki nauczycielskiej w gimnazjum i na przeróżnych kursach nauczycielskich", jak mówi autor we wstępie, „jest próbą sformułowania wyników rozważań na temat nauczania języka ojczystego". Z każdej stronicy wyczuć, że autorowi nie chodziło o poczynienie jakichś epokowych, niebywałych odkryć w dziedzinie nauczania, jak raczej o podzielenie się z nauczycielstwem własnemi doświadczeniami, aby ostrzec przed wadliwem postępowaniem i naprowadzać na prawdziwą drogę. Poznać na każdym kroku, że autor wszystkie zagadnienia nietylko przestudjował, przemyślał, lecz niewątpliwie kilkakrotnie wypróbował w praktyce szkolnej. Dzięki temu uwagi jego rzadko kiedy mają formę nakazów apodyktycznych, gdyż autor jest wrogiem szablonowej rutyny i zdaje sobie sprawę, że „sposób nauczania języka ojczystego może być tylko wypadkową wskazań metodycznych i indywidualności nauczyciela, co stwarza nieskończone wprost możliwości".

Zasadniczo pomija autor nauczanie gramatyki, jako rzeczy wymagającej specjalnego opracowania, mimo to nie brak także i w tym kierunku tu i owdzie cennych wskazówek.

W pierwszym z 16 rozdziałów mowa o trudnościach i warunkach nauczania języka polskiego, Autor ma bardzo górne wyobrażenie o roli nauczyciela języka polskiego w szkole, nazywa ją wprost misją, posłannictwem, kapłaństwem, „Nauczyciel języka polskiego musi odznaczać się zapałem, przedmiot swój przepoić serdecznem ukochaniem, duszę jego musi przenikać wiecznie żywa i wiecznie

twórcza świadomość, że spełnia wielką, narodową misję, że przyszłość cała patrzy na niego, by o jego pracy wydać wyrok". Winien przedewszystkiem przez uczenie rzeczy polskich hodować polski imperjalizm, wpajać w młodzież kult dla Państwa i stwarzać typ nowego obywatela. Ażeby móc wśród młodzieży szerzyć taką miłość do języka ojczystego, nie powinno obarczać się polonistów nadmierną liczbą godzin, nie powinno się, nawet na stopniu najniższym, powierzyć nauczania języka polskiego siłom do tego nieprzygotowanym.

Rozdział drugi omawia cel nauki języka polskiego w 4, 5, 6 i 7 roku nauki. Podaje się tutaj szereg wyjaśnień do programów ministerjalnych. Wspomnę o pewnem niedopatrzeniu, spowodowanem ostatnią zmianą programów, bo 7 klasa szkoły powszechnej odpowiada nie 3, lecz 4 gimnazjalnej, jak to autor zresztą później sam zaznaczył na stronie 136. -- W „Ogólnych wskazówkach metodycznych" zwraca się uwagę na dostosowanie metody do poziomu umysłowego ucznia, przestrzega się przed abstrakcyjnem mówieniem do uczniów, a zaleca naoczność, koncentrowanie wiadomości zdobytych, utrwalanie wiedzy nie dyktowaniem i wkuwaniem, tylko jej zastosowaniem, wyrabianiem własnego sądu itp.

Bardzo cenne są uwagi o sposobie stawienia pytań. Autor zebrał tu dużo materjału i wykazuje na nim wadliwy sposób stawiania pytań, czy to niejasnych, zawiłych, ogólnikowych, czy też źle zbudowanych wskutek stawienia zaimków lub przysłówków pytajnych na ostatniem miejscu. a nawet pytań okaleczonych, jak: *Pani pobiegła do...?* itd. Słuszne jest też żądanie dopuszczania zgłaszania się uczniów przy pytaniach heurystycznych, przeciwko czemu niektórzy pedagodzy często protestują, bo w przeciwnym razie marnuje się niepotrzebnie dużo czasu. Spotykamy też słuszną z praktyki wziętą uwagę: „Nie powtarzać odpowiedzi za uczniem!"

Autor występuje dalej przeciwko bezwzględnemu stosowaniu stopni formalnych szkoły Herbarta-Zillera. O ile podług tych pięciu stopni można od biedy prowadzić lekcje gramatyki, to przy rożnorodności wszelkich zagadnień, poruszanych na lekcjach języka polskiego, wyłączne przestrzeganie tych zasad musi doprowadzić do pedanterji, szablonu, martwoty i do zamarcia inicjatywy ze strony nauczyciela. Autor powołuje się przytem na liczne powagi naukowe.

W następnych rozdziałach o poprawnem czytaniu kładzie autor duży nacisk przedewszystkiem na wyraźne i czyste wymawianie. Jest to jeden z kardynalnych błędów naszej szkoły: uczniowie wprawdzie umieją mówić poprawnie pod względem gramatycznym, lecz zupełnie zaniedbują stronę wymawianiową, na co ogół nauczycielstwa rzadko zwraca uwagę. Dlatego słuszne jest żądanie, aby każdy nauczyciel języka polskiego przeszedł kurs dykcji. Poza tem znajdujemy w tym rozdziale znowu liczne przykłady fałszywego i właściwego akcentowania słów, sposobów nauczania dykcji itp.

Następne wskazówki dotyczą czytania kursorycznego i statarycznego. Jakże z życia naszego wzięte jest spostrzeżenie, że nauczyciel niestarannie przygotowany na zapytanie ucznia wybrnie — kłamstwem! Żywo przypominają nam się zeszłoroczne wystawy szkolne z nadmiarem monumentalnych wykresów, arcyserwisów, malowideł i innych jeszcze środków pomocniczych do nauczania języka polskiego, gdy czytamy, „że jeżeli uczniowie na lekcjach języka

polskiego zaczną lepić i rysować, a więc uprawiać zajęcia nieme, sprzeczne z charakterem nauki polskiego, to cele, jakie poszczególne przedmioty mają osiągnąć, zostaną zupełnie pomieszane, będzie to tak, jakby ktoś uparł się grać na fortepianie nogami i szukał w tem chluby, gdy normalnie gra się rękami". Niema mowy o tem, żeby autor nie doceniał doniosłości różnorakiego utrwalania tą drogą zdobytej wiedzy, tylko w myśl programu radzi to przesunąć na lekcję rysunków i robót ręcznych. Również bogata i znakomita jest treść następnych rozdziałów o ćwiczeniach stylowych lub opisywaniu obrazów. Doniosłą rolę przypisuje się możliwie licznym ćwiczeniom w mówieniu, szczególnie, jeżeli tematy są ciasne i zmuszają ucznia do wysiłku myślowego i nader skrupulatnej obserwacji. Czy jednak tematy, jak „Ruch gałęzi", „Kropla wody, tworzącej się na końcu kurka u wodociągu" nie są zbyt ciasne i trudne i czy przytoczonego doskonałego opracowania drugiego tematu nie należy przypisać wyjątkowemu uzdolnieniu ucznia w tym kierunku?

Co sie tyczy lektury domowej, to autor niezupełnie jasno sprecyzował, że ma na myśli tylko obowiązkową lekturę domową. Kontrola lektury ponadobowiązkowej winna się kończyć na oglądaniu od czasu do czasu proponowanych dzienniczków. Dobre usługi oddają też dzienniczki zbiorowe dla całej klasy. Słusznie zwraca się uwagę na powódź drukowanych streszczeń, których jest coraz więcej. Skutecznym środkiem zaradczym mogłoby być żądanie szczegółowych dyspozycyj, nawet z podaniem liczb wierszy. Osobny rozdział poświęcono nauczaniu literatury w klasie 7 szkoły powszechnej. Tu przestrzega się szczególnie przed błędnem mniemaniem, że należy uczyć historji-literatury. Nie pominięto również sprawy uczenia się napamięć.

Przy omawianiu wypracowań piśmiennych kładzie autor nacisk na konieczność uprzedniego przygotowywania uczniów i zbierania materjalu, szczególnie na różnorodność tematów, na czerpanie ich z życia i otoczenia uczniów itp. Autor zasadniczo uznaje potrzebę dyspozycji, jest jednak przeciwnikiem bezwzględnego krępowania nią ucznia, starczyć może dyspozycja wewnętrzna. Tutaj można być innego zdania: umysł dziecka niezawsze umie się trzymać tematu, dlatego ta dyspozycja zewnętrzna nie jest tylko czczą formą, lecz ustawicznem memento, że należy każde zadanie dobrze przemyśleć, równocześnie ułatwia też pracę nauczycielowi. Przy niektórych tematach należałoby wyszczególnienie planu pominąć, np. przy tematach, opartych na wyobraźni lub w listach. Że autor mówi o sobie: nigdy nie mogłem zachować nietylko tego samego sformułowania, ale i tego samego układu myśli, czyli nie trzymałem się pierwotnej dyspozycji, to świadczy tylko o jego własnej konstytucji psychicznej, sądzę jednak, że ogół trudniej dochodzi sformułowania i wypowiedzenia swych myśli i dlatego rzadko je zmienia. Słuszna jest uwaga, że szkic winien poprzedzać dyspozycję, wówczas też mniej znajdzie się pola do odbiegania od wykreślonego planu. Przy poprawianiu zadań żąda się, aby nauczyciel nie podkreślał błędów ortograficznych, tylko je sam poprawiał. Rozumiem względy, jakie za takiem postępowaniem przemawiają, sądzę jednak, że samo podkreślanie jest również pożyteczne, bo zmusza ucznia do zastanowienia się, do zajrzenia do słowniczka ortograficznego itp. Przekonałem się, jak zbawienne są skutki przepisywania w zeszycie po kilkadziesiąt razy uporczywie powtarzających się

błędów, szczególnie dla starszych uczniów. Przepisywanie całych zadań jako poprawek musi być wprost zabójcze dla polonisty, który i tak ugina się pod ciężarem poprawek. Jeżeli uczeń jest niezdolny, to możnaby tą drogą jedno zadanie po kilka lub kilkanaście razy poprawiać. Ułatwiłoby pracę wprowadzenie zeszytów o stronicach przepołowionych, tak, że praca i najniezbędniejsza korekta mieściłyby się nawet w tej samej linji.

Kilka uwag o pisowni, gdzie zaleca się więcej mechaniczne przepisywanie, niż suche wpajanie reguł, dopełnia treść tej nader pożytecznej książki. Czytelnik odkłada ją wprost z żalem, że się już skończyła, lecz nie odkłada jej w tym celu, aby posłać ją w odstawkę na półki, tylko żeby do niej często powrócić, bo komu istotnie zależy na doskonaleniu się w sposobach ożywiania lekcyj języka polskiego, ten będzie często do niej zaglądał. Mniejsza z tem, czy pójdzie we wszystkiem za radami autora — o to mu przecież nie chodzi, — niewątpliwie znajdzie jednak podnietę w każdym kierunku wskutek ogromnej obfitości poruszonych tam kwestyj. Na pierwszy rzut oka mogłoby się nawet zdawać, że autor stawia zbyt wygórowane wymagania, że trudno im wszystkim podołać, lecz po bliższem przyjrzeniu się i wniknięciu w jego intencje uważać je trzeba za zupełnie realne. Mimo zdawania sobie sprawy z ciężkich warunków bytowania nauczycielstwa autor przy swojem poczuciu odpowiedzialności i godności stanu nauczycielskiego nie mógł inaczej postąpić. Dodatnią stroną książki jest także styl autora, styl jasny, swobodny, płynny, świadczący o jego wybitnych zdolnościach literackich. *Nauczanie języka polskiego* jest tomem pierwszym *Bibljoteki Dzieł Pedagogicznych i Metodycznych*, wydawanej przez Księgarnię Szkolną w Poznaniu. Życzyć należy Wydawnictwu, aby wytrwało na obranej drodze, przedewszystkiem, aby dalsze tomy utrzymało na poziomie tomu pierwszego.

Poznań. Dr. Adam Tomaszewski.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

WYCIĘCZKA DO WŁOCH. Sekcja wycieczkowa Ogniska naucz. w Krakowie, Rynek gł. 29 urządzi podczas feryj świąt Wielkanocnych 12-dniową wycieczkę do Włoch. Uczestnicy zwiedzą zabytki miasta Wiednia, Wenecji, Florencji i Rzymu. Koszta całej wycieczki wraz z utrzymaniem, hotelami, paszportem, wizami, koleją itd. wyniosą około 600,— zł. Do zgłoszenia wraz z zadatkiem 150 zł należy dołączyć dwie fotografje, datę i miejsce urodzenia, imiona rodziców (u matki nazwisko rodowe). Termin zgłoszeń do dnia 20 lutego 1930. Ilość miejsc ściśle ograniczona. Na odpowiedź załączyć znaczek pocztowy. K.

WŁADZE SZKOLNE A TYDZIEŃ PROPAGANDY TRZEŹWOŚCI. Zgodnie z prośbą centrali Polskiej Ligi Przeciwalkoholowej w Poznaniu zarządził p. Minister W. R. i O. P., powołując się na okólnik z dnia 11 1 1928 r.: 1) aby w miesiącu lutym w szkołach powszechnych i średnich, zawodowych, seminarjach nauczycielskich i ochroniarskich poświęcono sprawie alkoholizmu jedną pogadankę lub lekcję lub wykład, 2) aby kierownicy szkół powszechnych zorganizowali wykłady dla rodziców, 3) aby na konferencjach rejonowych nauczycielskich uwzględniono temat: Dla czego i w jaki sposób szkoła powinna walczyć z alkoholizmem?

Powyższe rozporządzenie świadczy o wielkiem zrozumieniu najwyższej władzy szkolnej dla sprawy zwalczania alkoholizmu, który niestety coraz bardziej zagraża młodzieży, patrzącej niemal codziennie na zły przykład starszych. K.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

(KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.)

KSIĄŻNICA-ATLAS, LWÓW.*)

P. J. Hausvater: *Wypisy do nauki o handlu.* 8°. Str. 186. zł 6,40.

Celem niniejszej książki, dostosowanej do podręcznika Fr. Tomanka: *Handel towarowy i pieniężny*, jest z jednej strony urozmaicenie nauki szkolnej, z drugiej zaś jej uprzystępnienie przez dobór odpowiedniej lektury uzupełniającej. Na treść wypisów składają się częścią ustępy literackie, będące wyjątkami z polskich i obcych powieści i szkiców, a ilustrujące kwestje handlowe, częścią zaś rozprawki popularno-naukowe najważniejszych spraw komercjalnych i historji handlu. Jest to pierwsze tego rodzaju wydawnictwo polskie. Może budzić zainteresowanie dla życia ekonomicznego kraju u młodzieży wogóle.

A. Bigda: *Początkowe wiadomości o towarach* w zakresie trzyklasowej szkoły handlowej. Cz. III. Towary organiczne. Towary spożywcze i drogeryjne. 8°. Str. 228. zł 11,20.

Ostatnia część tego podręcznika, który znalazł już w swych częściach poprzednich zastosowanie w nauce towaroznawstwa w szkołach handlowych, obejmuje dalszy ciąg towarów organicznych, a mianowicie towary spożywcze, drogeryjne i takie, które mają różne zastosowanie. Opracowanie uwzględnia obok kwestyj towaroznawczych także wyczerpujące wiadomości z innych dziedzin wiedzy jak chemji i technologji, koniecznych do należytego zrozumienia przedmiotu. Sposób ujęcia jasny, treść uzupełniona bogato wykresami i rycinami.

F. Tomanek i J. Treter: *Tematy do księgowości.* Cz. III. Księgowość przemysłowa i bilanse. 8°. Str. 64. Zł 2,—.

W ostatniej części swej pracy zebrali autorzy po raz pierwszy aktualne przykłady, wzięte z życia, które w szkołach handlowych wszelkich typów mają służyć jako materjał przy nauce księgowości włościańskiej, rolniczej, komunikacyjnej, rzemieślniczej, przemysłowej, komunalnej i bilansoznawstwa. Jak części poprzednie tak i ta odznacza się umiejętnym doborem materjału i stopniowaniem zadań od najłatwiejszych do najtrudniejszych.

KSIĘGARNIA SZKOLNA, Poznań. *)

Stanisław Skowron: *Zarys wiadomości z prawoznawstwa rzemieślniczo-przemysłowego i Polski Współczesnej.*

Podręcznik do nauczania w dokształcających szkołach przemysłowych i szkołach rzemieślniczych męskich i żeńskich oraz na kursach zawodowych dla czeladników i mistrzów. Str. 336. Cena zł 8,40.

Autor postawił sobie za zadanie stworzyć książkę, którąby się stała dla wyżej wymienionych szkół zawodowych niezbędnym przewodnikiem w sprawach, wchodzących w zakres prawodawstwa rzemieślniczo-przemysłowego i w sprawach, związanych z potrzebami i z życiem rzemiosła i przemysłu polskiego.

Opierając się na przepisach Min. W. R. i O. P., dotyczących programów naukowych dla dokształcających szkół zawodowych i rzemieślniczych, omówił autor szczególniej zagadnienia gospodarcze naszego państwa, jego ustrój i obronę.

Książka spotka się niezawodnie z życzliwem przyjęciem nauczycielstwa, uczącego w dokształcających szkołach zawodowych i rzemieślniczych, gdyż jest wprost encyklopedją wiadomości, wchodzących w zakres nauczania w tychże szkołach. Szczególnie nauczyciel szkoły powszechnej, który nieraz bez uprzedniego dłuższego przygotowania musi przyjąć lekcje w szkołach dokształcających, znajdzie tu dużo pożytecznego materjału naukowego i pierwszą pomoc przy nauczaniu w nowej dziedzinie.

---

*) Niniejsze podręczniki zainteresują szczególnie nauczycieli, uczących w szkołach handlowych rzemieślniczych, dokształcających itp.

TOW. WYDAWNICZE WARSZAWA.

Leon Pomirowski: *Doktryna a twórczość.* Rzecz o współczesnej krytyce, najnowszej prozie polskiej i dramacie. Stron 210. Cena zł 6,—.

Treść: Krytyka społeczna. Krytyka formalna. O istocie epiki. Juljusz Kaden-Bandrowski. O kulturę estetyczną. W szrankach europeizmu. Najnowsza proza polska. Człowiek i teatr. Liryka i epika w dramacie.

Wielkie poruszenie w świecie krytyki literatury wywołuje świeżo wydana praca Leona Pomirowskiego.

W książce swej przechodzi autor poprzez krytykę formalną, poprzez rozważania nad epiką do spraw i zagadnień najnowszej prozy polskiej.

H. C. Andersen: *Najpiękniejsze baśnie.* Nowy przekład pod redakcją J. Mortkowiczowej. Z ilustracjami kolorowemi i czarnemi K. Nielsena. Część I i II każda w pięknej oprawie płóc. po zł 25,—. Obie części razem w oprawie płóc. zł 45,—.

Jest to niewątpliwie najpiękniejsza książka wśród wydawnictw dla dzieci z ostatnich lat. Złożył się bowiem na nią wybór najpiękniejszych z pięknych baśni wielkiego poety — czarodzieja, po raz pierwszy przełożonych na polski język wiernie z oryginałem, oraz prześliczne pełne wdzięku i uroku ilustracje duńskiego malarza.

Codzienność i powszechność fantazji Andersena stanowi główny czar jego baśni. Martwym przedmiotom, roślinom i zwierzętom nadaje cechy ludzkie. Każdy martwy przedmiot ożywa pod dotknięciem fantazji poety. Cynowy żołnierzyk i papierowa tancerka, porcelanowy chińczyk i baletniczka, kwiaty w doniczkach, zwierzęta — wszystko ma swoją duszę. Zewnętrzna powłoka ulega zmianie, ale dusza pozostaje wiecznie ta sama, nieśmiertelna. Cynowy żołnierzyk po długiej wędrówce po kanałach i morzu połknięty przez rybę, dostaje się w końcu do pieca, gdzie wraz z damą swego serca, papierową tancerką, ginie w płomieniach. Nazajutrz służąca, wygarniając popiół z pieca, znajduje maleńkie cynowe serduszko. To cynowe serduszko, w które stapia się cały żołnierzyk, jest symbolem nieśmiertelnej duszy, żyjącej w każdym martwym przedmiocie.

Tak oto można by opowiadać bez końca o każdej z bajek Andersena. Bo w bajkach tych łączy się wszystko — prostota najgłębszej mądrości i bogactwo olśniewającej fantazji, czarujący wdzięk naiwnego uśmiechu i świeżość ożywcza świata dziecinnej rzeczywistości.

O pierwszej części tej książki, która ukazała się przed rokiem, krytyka powiedziała, że „wydanie tej książki jest tak staranne i piękne, ilustracje tak znakomite, a tłumaczenie świetne, że wydawnictwu można wyrazić tylko najżywsze uznanie".

KAROL NEUMILLER, ŁÓDZ.

Adam Galiński: *Młoda Polska. Poezja i dramat. Antologja i literatura.* Podręcznik literacko-metodyczny dla szkół średnich i samouków. Stron IX + 303. 1929. Cena zł 8,—.

Powieść epicko-realistyczna. Tetmajer - Orkan - Sieroszewski - Reymont-Berent. Stron 143. 1930. Cena zł 3,60.

Powieść liryczna. Przybyszewski-Żeromski Daniłowski-Strug. Literatura -Rozbiory - Charakterystyka - Treść ideowa, Stron 247. 1930. Cena zł 5,60.

Autor w trzech tomach ujął całokształt twórczości Młodej Polski. Część pierwsza została poświęcona liryce. (Tetmajer, Staff, Żuławski, Miciński, Rydel, Kasprowicz) i dramatowi (Wyspiański, Przybyszewski.) Część druga i trzecia zawarła twórczość najwybitniejszych powieściopisarzy Młodej Polski.

Jeżeli w tomie pierwszym najwięcej miejsca poświęcił Galiński Kasprowiczowi i Wyspiańskiemu, to w dwóch następnych tomach na plan pierwszy wysunął Reymonta i Żeromskiego.

Twórczość Młodej Polski ujęta została na szerokiem podłożu prądów europejskich. Do minimum ograniczając wiadomości biograficzne, cały nacisk położono na dokładne przedstawienie twórczości. Wnikliwa analiza, wszechstronne rozbiory i charakterystyki, ujęcie treści ideowej ułatwiają zrozumienie najwybitniejszych pisarzy okresu Młodej Polski.

Autor wciągnął zarazem czytelnika do współpracy, dając cały szereg pytań,

pobudzając w ten sposób do samodzielnego myślenia. Wysokiej zwłaszcza wartości są rozbiory Reymonta, Żeromskiego, Kasprowicza i Wyspiańskiego W sposób, pod każdym względem wyczerpujący, omówił autor całokształt zagadnień, związanych z dziełem Młodej Polski, oparłszy się na bogatej literaturze przedmiotu.

Książki rzeczone są niezbędne dla każdego inteligenta, miłośnika literatury polskiej, dla pragnącego poznać skarby kultury polskiej. Nauczą one kochać i podziwiać piękno nieśmiertelne, ułatwią pracę myślową, staną się dla każdego niezastąpionym przewodnikiem po tworach ducha polskiego. Książki estetycznie wydane staną się ozdobą każdej bibljoteki domowej i szkolnej.

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA, POZNAŃ.

Wydawnictwo dla wszystkich (Nowa serja D, poświęcona żywotom i życiorysom szczególnie szlachetnych postaci, zwłaszcza współczesnych.)

Pachucki M.: *Biała Margerytka.* Str. 143. Cena zł 3,50.

Czy istnieje jeszcze świętość na ziemi, skąd rozbrzmiewają głosy pełne nienawiści wzajemnej a czci złotego cielca? Czy są jednostki. żyjące według cnót ewangelicznych, wyzbyte całkowicie miłości własnej?

Życie Małgorzaty Sinclair, Szkotki rodem, skromnej robotnicy fabrycznej, jest odpowiedzią na te pytania w sensie kategorycznego: tak. Małgorzata, naśladownica św. Teresy od Dzieciątka Jezus, jest niezwykłym przykładem, jak można zachować i rozwijać ogród liljowy cnót mimo przykrych warunków losu i spełnić przeznaczenie z nieustanną mimo srogich cierpień miłością Boga.

Żywot jej to poezja duszy wybranej, i tak go ujął autor. Niespełna pięć lat minęło od śmierci „Białej Margerytki", a już kult jej, narazie prywatny, szerzy się po Szkocji, Anglji i Francji. Mnożą się dowody jej wstawiennictwa u tronu Bożego, Rośnie materjał potrzebny do jej beatyfikacji. Kto miłuje nasze świątobliwe rówieśnice, ten czytając książkę niniejszą, zachwyci się jasnością nieskalaną cnót, wieńczących niby diadem królewski stokrotkę ową, z dalekiej chłodnej Szkocji.

Spirago, Prof.: *Prawda o Teresie Neumann z Konnersreuth.* Stron 87. Cena zł 2.—.

Córka ubogiego rzemieślnika miejskiego w zapadłym kącie bawarskim dzięki ekstazom i stygmatom stała się przedmiotem najżywszego zainteresowania kół świeckich (głównie lekarzy) oraz duchownych. Autor widział Teresę i tem lepiej mógł opisać dzieje jej cierpień i uzdrowień cudownych, jej zachwytów niebiańskich i przedziwnych śladów jakby ran Chrystusowych na jej ciele. Nauka jest bezsilna na wytłumaczenie tych objawów nadprzyrodzonych. A ludzkość wierząca czerpie z nich nową otuchę duchową, jakkolwiek Kościół urzędowo nie wypowiedział się w tej sprawie.

Cecylja Walewska: *W krainie grozy, strachu i cudów przyrody.* Stron 80. Cena 1.50.

Założone zgórą sto lat temu zgromadzenie OO. Oblatów rozrosło się w potężny zakon misyjny, który nie dbając o trudności terenu, wywalcza rzesze wyznawców zarówno pod piekącym niebem Azji południowej, jak i w białych uściskach mrozu w Labradorze i Kanadze. Autorka wróciła szczególną uwagę na bohaterstwo braci oblatów, ułatwiających ojcom pracę apostolską. Jednocześnie zaś roztoczyła przed naszemi oczyma w blasku zorzy polarnej obraz przyrody i obyczajów Indjan i Eskimosów, dzięki czemu rozszerzyła zakres i stopień zainteresowania czytelników, zwłaszcza młodzieży.

Cecylja Walewska: *W słońcu i mrokach Indyj.* Str. 67. Cena zł 1,50.

Autorka, znana z utworów powieściowych, stylem jędrnym i żywym kreśli dzieje misjonarki Andrei Touvé wśród dzikich ludów induskich. Nie mieliśmy pojęcia, jak ogromnie trudne i wysoce odpowiedzialne jest stanowisko tych cichych i ofiarnych apostołek wiary. Książka niniejsza obok żywota misjonarki podaje wiele szczegółów obyczajowych, dzięki czemu stanowi lekturę bardzo pouczającą.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.